

Gêneros orais, argumentação e ensino de língua portuguesa

Oral genres, argumentation and teaching

Zilda Gaspar Oliveira de Aquino *

Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil

Resumo: A proposta deste trabalho é tratar de questões relacionadas à língua falada em sala de aula, centralizando-se nas práticas discursivas em que se destaque a argumentação. Entende-se que discussões que se fizeram em torno dos gêneros discursivos, especialmente orientados pelos estudos de Bakhtin e da Linguística de texto, vêm propiciando um avanço em torno da necessidade que tem a escola de promover o ensino da língua a partir da abordagem de gêneros discursivos. Nesta acepção, tanto a modalidade escrita quanto a falada merecem espaço no aprendizado, como se espera que venha ocorrendo; entretanto, acreditamos que os gêneros orais, por demandarem do professor conhecimentos específicos das características da língua falada e da interação que advém de seu uso em situações concretas, e em razão de esses estudos serem recentes entre nossos pesquisadores (não passam de três décadas), ainda devam estar muito presentes em nossas discussões. No caso deste trabalho, o recorte recai sobre um gênero da oralidade específico – o debate, tendo em vista o fato de se constituir em um espaço privilegiado de construção de conhecimento, de posicionamento frente a questões que se apresentam na vida em sociedade – pontos de interesse da escola. Além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias às práticas sociodiscursivas determinadas, propõe-se que o ensino da argumentação nos gêneros orais se atenha à observação de estratégias selecionadas em interações na quais se destaque o jogo interacional que se delineia

* Professora Doutora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil; ziaquino@usp.br

quando se busca persuadir o(s) interlocutor(es). O corpus constitui-se de transcrições de debates, tanto a partir de sua ocorrência em sala de aula, quanto em outros contextos, como o da mídia. O tratamento metodológico faz-se a partir da identificação dos argumentos e de seu uso estratégico em situações específicas. A discussão teórica recai sobre os trabalhos de Orecchioni (2010), Marcuschi (2004), Dolz e Schneuwly (2004), Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996[1958]), entre outros.

Palavras-chave: Gênero oral. Debate. Argumentação. Ensino de Português.

Abstract: This paper aims at dealing with issues related to language spoken in the classroom, focusing on discursive practices that highlight argumentation. We believe that the discussions that were made around genres, especially guided by the studies of Bakhtin and Text Linguistics, have been providing a breakthrough towards the necessity for the school to promote language teaching through the discursive genre approach. That is what we expect to be happening since both writing and spoken modalities deserve space in learning. We believe that oral genres demand that teachers acquire specific knowledge of the features of spoken language interaction that arise from its use in practical situations. Because these studies are recent among our researchers (not longer than three decades), they should still be very present in our discussions. In this paper, we focus on a specific genre of oral tradition – the debate. It is ideal for knowledge building and taking a stand at issues that arise in society, all of which is particularly important to the school. Besides contributing to the development of skills required by certain sociodiscursive practices, it is proposed that the teaching of argumentation in oral genres concentrate on the observation of selected strategies in interactions. We are particularly interested in interactions that emerge when one interaction party is trying to persuade the other. The corpus consists of the transcriptions of debates which occurred both in the classroom and in other contexts, such as the media. The methodological approach is done by identifying the arguments and their strategic use in specific situations. The theoretical discussion rests on the works of Orecchioni (2010), Marcuschi (2004), Dolz and Schneuwly (2004), Perelman and Olbrechts-Tyteca (1996 [1958]), among others.

Keywords: Oral genres. Debate. Argumentation. Portuguese teaching.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É sabido que dedicamos espaço muito maior à fala em nossa comunicação diária em relação à escrita; entretanto, o que vimos observando é maior atenção à produção escrita na escola, em detrimento do estudo da língua falada. Em 1997, Marcuschi realizou uma pesquisa nos livros didáticos e constatou que apenas 2% das páginas eram dedicadas à questão. Se os livros utilizados no ensino de língua portuguesa hoje dedicam espaço maior à fala, por outro lado, a aplicação pelo professor, do que ali se apresenta, parece não seguir o mesmo ritmo do que expõe o autor do material didático, conforme constata Lotti (2013) em sua pesquisa direcionada à língua falada e à argumentação – interesse deste trabalho.

Retomando-se a posição de Marcuschi (1997, p. 40), pode-se reafirmar que, hoje, os manuais ainda custam a assimilar as questões teóricas no âmbito dos estudos linguísticos, conforme também destaca Campos (2011) em seus resultados de pesquisa.

Além disso, podemos afirmar que a discussão feita pelos livros didáticos pode estar distante dos conhecimentos e da aplicação pelo professor em sala de aula, em especial, se nos ativermos ao ensino da argumentação. A esse respeito, Leal et al. (2010, p. 202) vêm desenvolvendo pesquisas para conhecerem a posição de professores quanto ao trabalho com argumentação em sala de aula. Em seus resultados, indicam que:

(...) as professoras acreditavam na importância do trabalho com argumentação em sala de aula, mas não tinham clareza sobre o que ensinar ou sobre como ajudar os alunos a desenvolverem tais habilidades. Também foi possível perceber uma grande lacuna quanto ao reconhecimento dos gêneros da ordem do argumentar, bem como em relação à delimitação, por parte das professoras, de quais habilidades ou conhecimentos deveriam ser enfocados.

Corroboram essa posição os trabalhos de Brassart (1990), Dolz (1994), Leal e Moraes (2006), Leal et al. (2010) que nos permitem observar que o tratamento da argumentação em sala de aula perpassa pelo percurso a ser oferecido ao professor para aparelhá-lo com teorias e ações didáticas necessárias à efetivação desse ensino. Nesse sentido, o presente artigo visa a contribuir com o ensino de língua materna, voltando-se à discussão da língua falada e da argumentação pelo viés interacional.

É preciso destacar que, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias às práticas sociodiscursivas determinadas, propõe-se que o ensino da argumentação nos gêneros orais se atenha à observação de estratégias

selecionadas em interações, nas quais se destaque o jogo interacional que se delineia quando se busca persuadir o(s) interlocutor(es).

Dos gêneros orais, selecionamos o debate, por entendermos ser extremamente representativo para a proposta – tratamento de gêneros da oralidade e da argumentação na escola – dado seu caráter de negociação, de busca de defesa de ideias e de ampliação de conhecimentos os quais correspondem a pontos constitutivos das atribuições da escola.

2 O CONTEXTO SOBRE OS GÊNEROS ORAIS E A ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) apresentam, à página 41, as seguintes orientações quanto ao ensino dos gêneros e a argumentação:

- Desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra, produzindo textos em situação de participação social.
- Resultados de pesquisas mais recentes apontam para a necessidade de se implementar o currículo efetivamente com questões de oralidade/língua falada e gêneros do discurso, para que se alcancem resultados mais significativos no processo de letramento na escola.
- Os estudos com os gêneros da oralidade abrem-se para aplicações a partir dos diversos domínios discursivos (literário, jornalístico, teatral entre outros) que circulam em nossa sociedade e que, portanto, devem fazer parte do letramento de nossos alunos.

A par da importância dessas indicações, destaca-se o que asseveram Schneuwly e Dolz (2004, p. 74-75).

O gênero é fundamental na escola; é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no ensino da produção de textos orais e escritos. (...) É através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes.

Bezerra (2002, p. 19), ao se referir ao modo como se desenvolveu o ensino dos gêneros, salienta que “A escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringiu seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais.” Por outro lado, destaca que a escola precisa propiciar atividades a partir das quais os alunos conheçam o funcionamento da língua materna, para que, ao final dos anos de escolaridade, reconheçam e atuem em sociedade. A estudiosa refere-se aos gêneros na fala e na escrita e, em relação aos primeiros, apresenta sugestões para o desenvolvimento de habilidades em que os alunos utilizem “a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates (...).”(Bezerra, 2002, p. 27)

2.1 Gêneros textuais orais da “ordem do argumentar”

Não dispomos de um mapeamento em profundidade dos gêneros na modalidade falada que circulam em nossa sociedade. Além disso, conhecer os gêneros significa compreender muito além das características da língua falada, para que se consiga refletir sobre essa modalidade e sobre sua especificidade, quanto às questões não só de sua formulação, mas também das peculiaridades do contexto e da interação constitutivos dessa atividade languageira.

Além disso, há a necessidade de adaptação do que se ensina às etapas específicas do ensino fundamental e do médio, tendo vista, entre outras, questões de motivação. Por outro lado, é necessário que delimitemos um gênero entre os possíveis, para que possamos fazer as observações que nos interessam. Entre os gêneros da oralidade, destacamos o debate, tendo em vista, entre outros, que ele permite associar a reflexão sobre a língua falada ao desenvolvimento de habilidades que se voltem à interação, à negociação e à argumentação no que concerne a seus usos estratégicos. Trata-se, pois, conforme destacam os PCN, de “texto da ordem do argumentar”.

2.1.1 Um dos gêneros em destaque – o debate

O debate corresponde a um espaço privilegiado de construção de conhecimento, de posicionamento frente a questões que se apresentam na vida em sociedade. Esta concepção vai ao encontro dos pontos de interesse da escola que deve estar sempre preocupada com a formação de seus alunos no que concerne ao desenvolvimento da cidadania.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), o debate constitui gênero bem definido e pertence às atividades orais de comunicação. Observam sua importância na vida em sociedade e indicam que essa é a razão de merecer tratamento em sala de

aula. De fato, debater corresponde a defender pontos de vista oralmente (ou não), assim, é necessário desenvolver essa capacidade dos alunos, ou ampliá-la.

É preciso que se destaque a questão do hibridismo que permeia esse gênero. Assim, circulam na sociedade:

- textos falados que assumem a estrutura específica do debate: debate eleitoral, debate em sala de aula, debate em reuniões, debate em programas televisivos, etc.
- textos falados que podem apresentar debates em seu desenvolvimento: conversa cotidiana, entrevistas, apresentação de trabalho acadêmico, etc.

Queremos salientar o fato de que há uma inter-relação entre o trabalho/ ensino das características do debate e o ensino das características da língua falada, tendo em vista que a ocorrência de determinadas marcas nas formulações linguísticas do texto falado podem sinalizar estratégias que fortalecem ou enfraquecem os participantes do debate. Marcuschi (1997, p. 76-7) apresenta várias possibilidades dessas ocorrências em termos das características da oralidade a seguir reproduzidas:

- Identificação de alguns aspectos típicos da produção oral, tais como as hesitações, os marcadores conversacionais (neste caso, observar que papel têm eles na marcação das frases e na organização da linguagem como um todo), as repetições de elementos lexicais, as constantes correções (de si mesmo e dos outros), os modalizadores, os dêiticos, etc.
- Análise de características mais marcantes da estrutura linguística na fala, tal como as estruturas oracionais e sua organização com cortes constantes, retomadas, etc.
- Identificação dos papéis dos interlocutores e dos diversos gêneros produzidos determinando suas características (estruturais e comunicativas) com base em indicadores tais como, número de participantes, papéis, forma de organizar os tópicos, formas de sequenciação, tomadas de turno etc.
- Análise da polidez e sua organização na fala. De maneira especial observar como este aspecto interfere de maneira decisiva na

qualidade da interação verbal e até mesmo na compreensão e natureza dos atos de fala praticados.

- Identificação da fala como um fator que contribui para a formação de identidades.

Acrescentamos a essas, outras atividades que, além de propiciarem reflexões em torno da língua falada, direcionam-se ao debate em sala de aula:

- Análise das proposições e de argumentos a elas correlacionados.
- Análise das estratégias utilizadas pelos participantes, tanto interacionais, quanto de negociação e argumentativas.
- Análise da construção do objeto de discurso.

3 PROPOSTA DOS APOSTILADOS NO ENSINO PÚBLICO QUANTO AO DEBATE

Os professores da rede pública estadual e municipal de vários Estados e Capitais são orientados quanto aos procedimentos referentes ao trabalho com conteúdos e habilidades previstas para os diferentes níveis de ensino (Fundamental/ Médio/ Educação de Jovens e Adultos). Passamos a observar, ainda que de modo breve, o que dizem recentemente essas instruções quanto ao ensino do gênero debate, cerne de nossa discussão.

3.1 Breve análise dos apostilados da SEE (Secretaria Estadual de Educação)

Retomamos do conteúdo proposto pela Secretaria da Educação (2012, p. 70-77)¹ o que se refere ao gênero debate. Dos quatro bimestres do 9º ano do Ensino Fundamental, em que se orienta o professor para o trabalho com a tipologia argumentativa, há a indicação de apenas *uma parte* de trabalho no 1º bimestre letivo (p. 70) voltado a esse gênero do discurso, como se constata a seguir.

¹ Material dos apostilados da SEE coletado pela pós-graduanda Silvia Mamede de Carvalho (FFLCH-USP).

	Tipologia	Gêneros textuais
1º BIMESTRE	Expositiva e Argumentativa	Debate regrado, textos de opinião, artigo de divulgação científica e outros gêneros dessas tipologias

Quadro 1

Em contraponto às indicações a que procedemos até o presente momento de discussão, consideramos esse espaço exíguo para o ensino que propomos.

Destacamos, ainda, que as habilidades previstas por esse material para o respectivo 1º bimestre são as seguintes (2012, p. 70):

- Ler e interpretar textos argumentativos, inferindo seus traços característicos.
- Analisar textos argumentativos e construir quadros-síntese.
- Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto.
- Debater oralmente sobre temas variados, selecionando argumentos coerentes para a defesa de um dado ponto de vista.
- Identificar tipos de argumentos (...).
- Produzir resenhas utilizando os conhecimentos adquiridos sobre textos argumentativos.
- Analisar temas diversos, selecionando argumentos que justifiquem pontos de vista divergentes.
- Fruir esteticamente objetos culturais.
- Saber revisar textos, reconhecendo a importância das questões linguísticas para a organização coerente de ideias e argumentos.

Entendemos serem muitas habilidades previstas para um curto espaço de tempo, esperando-se que o professor domine conhecimentos (que não constam das instruções) para o desenvolvimento das habilidades dos alunos, a partir de

vários gêneros, ainda que se orientem por um eixo comum, pois são da ordem do argumentar. Para o debate, reserva-se um pequeno espaço, tendo em vista o que defendemos – ele propicia o espaço para que se construa conhecimento, criem-se habilidades de posicionamento dos indivíduos frente à sociedade, aprenda-se a negociar e a interagir em nosso meio.

Quanto às orientações apresentadas por esses apostilados, temos um quadro que traz uma síntese quanto ao ensino da argumentação (de cinco itens, selecionamos dois: itens 2 e 5):

2. “Traços característicos do agrupamento tipológico argumentar”	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo de textos argumentativos; • Leitura de coletânea de textos sobre um mesmo tema; • Características estruturais dos textos argumentativos, de acordo com o contexto; • Leitura e comparação de textos argumentativos. • Escrita de justificativas sobre questões de múltipla escolha. 	Produção de três parágrafos expositivo-argumentativos.
--	--	--

Quadro 2

5. “Debater é mais que trocar ideias”	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo da estrutura do debate regrado; • Tipos de debate regrado; • Organização de debates. 	<p>Tema: Variedades linguísticas</p> <p>1º Texto (em grupo): acordo entre comprador e vendedor (situação de compra e venda de gado);</p> <p>2º Texto (individual): carta de intenção (pedido de emprego).</p>
---------------------------------------	---	---

Quadro 3

Retomamos, ainda desses Apostilados fornecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2014) que comportam instruções para os semestres do 9º ano do Ensino Fundamental, em seu Caderno do Professor, as referências à Oralidade, em seção específica a ela destinada. Lembramos que recorremos

a essa referência em razão de entendermos que o ensino do debate deva ocorrer de modo concomitante às questões de compreensão das características da língua falada. Destacamos do referido material a seguinte instrução que parafraseamos:

O professor deve criar, na sala de aula, um *espaço de conversa e troca de opiniões*² sobre temas escolhidos pelos próprios alunos, estimulando os estudantes a pesquisarem, em grupos, sobre assuntos de seus interesses.

Essa instrução apresenta correlação direta com a parte denominada Conteúdo de Leitura, Escrita e Oralidade, indicada em todos os bimestres letivos, para todas as séries do ensino fundamental, em que se destacam os itens: Leitura oral e Roda de conversa, no material proposto em 2012.

A questão que se coloca é “como proceder?” É preciso dar condições aos professores para desenvolverem atividades no sentido indicado, com um aparato teórico e resultados práticos determinados. Importa destacar que não localizamos referências às características da língua falada em alguma parte do material destinado a professores e alunos, em nenhuma das séries do ensino fundamental, em que o conteúdo indicado corresponda à Oralidade.

3.2 Breve análise dos apostilados da SME (Secretaria Municipal de Educação)

Os apostilados da Secretaria da Educação (2010, p. 35) inserem em suas instruções ao Professor, nas Expectativas de aprendizagem – Alunos, na Unidade 3, o trabalho com o debate em sala de aula no 6º ano do modo, como segue:

P79 Participar construtivamente de debates com o conjunto da turma.

P80 Compreender criticamente os sentidos e a intencionalidade de mensagens orais veiculadas no debate.

P81 Respeitar as normas reguladoras do funcionamento dos diferentes gêneros orais (ouvir sem interromper, interromper no

2 Ênfase nossa.

momento oportuno, utilizar equilibradamente o tempo disponível para a interlocução).

P82 Assistir a programas televisivos ou a vídeos de debates.

P83 Empregar palavras ou expressões que funcionam como modalizadores para atenuar críticas, proibições ou ordens potencialmente ameaçadoras ao interlocutor como: talvez, é possível, por favor.

Após a apresentação das instruções referentes ao que se espera que o aluno alcance a partir das orientações do professor de língua portuguesa, às páginas 137-150, localizamos, em relação ao debate, sugestões de procedimentos do professor, correlacionadas ao livro do aluno. Assim, à página 140 desse documento, há a sugestão de uso de vídeo, em relação ao qual se assinala:

Este vídeo é a representação de dois momentos de um debate. O primeiro mostra a tentativa desorganizada de fazer um debate. Já o segundo retrata um modelo do gênero. Embora saibamos que, na realidade, quase nunca os debates transcorrem dessa forma, a apresentação de um modelo estabelece uma meta para o aluno, que passará a regular seu comportamento tentando atingi-la. (p. 140)

Parece-nos passível de questionamento o fato de que se ofereça ao professor e/ou aos alunos um *modelo* e, ainda, algo que *quase nunca* ocorra *na realidade*. Além disso, a concepção do que seja um debate não é apresentada; localizam-se posições quanto ao que se concebe por aprender a argumentar e que corresponde a: “compreender a diferença entre *tese* (opinião) e argumento (justificativa)”. (p. 144). Nessa aceção, observam-se concepções de ordem geral sem qualquer posição teórica que as fundamentem, como se pode constatar a seguir:

Para que haja um debate é preciso que, além de dar sua opinião, os debatedores as justifiquem. Quanto melhor a justificativa, ou os argumentos, maior a probabilidade de os debatedores ganharem novos aliados para suas teses ou conseguirem fazer seus oponentes mudarem de ideia.

O primeiro passo para que o aluno aprenda a argumentar é levá-lo a compreender a diferença entre *tese* (opinião) e argumento (justificativa). Assim, o objetivo desta atividade é ajudar os alunos

a discriminar as teses (ou ideias defendidas) dos argumentos que as sustentam. (p. 144)

4 APLICAÇÃO DO GÊNERO DEBATE EM SALA DE AULA

Lotti (2013) procedeu à aplicação do debate, de modo real, em sala de aula de 9º ano do ensino fundamental e sugeriu aos alunos o tema Aborto. Os alunos aprenderam as concepções sobre o debate e seu funcionamento, para participarem efetivamente de um deles. Os debates foram gravados em vídeo e os alunos tiveram oportunidade de examinar o evento de que participaram. A seguir, apresentamos a transcrição de um pequeno segmento em que as formulações efetuadas pelos alunos³ assim se apresentaram:

L1 – o aBORto no Brasil BEM eu acho que... ninguém tem o diREItto de tirar uma vida MAS a menos que... isso aFEte diretaMENte a vida dessa pessoa por eXEMPlo no BraSIL uma pessoa que é estuPRAda ela até pode aBORTar o seu filho com isso eu conCORdo plenaMENte você não teve uma... você não penSOU para aquiLO você NÃO teve uma... iniciaTIva para aquilo de toMAR aquilo.. para aquelas circunsTÂncia então eu conCORdo... ninguém é obriGAdo a ter e depois conviver com isso porQUE pode acabar se torNANdo um PEso se a pessoa não está esperando...

L2 – é a pessoa vai fiCAR soFRENDa a vida inTEIra DEla porque ela vai TER que... muitas veZES ela POde até é:... MALtratar o filho dela porque ela NÃO queRIa ele ela... NÃO para ele... ele... é uma coIsa que:... não VAle nada porque ela não planeJOU que nem voCÊ DISse ela TEve ele simplesmente porQUE:... então... o aBORto É para essas pessoas que não QUerem que não QUerem iniciar uma vida familiAR CEdo por exemplo porQUE:... ninGUÉM que NEM você disse... ninGUÉM é::

Nos dois turnos (um de L1, outro de L2), localizam-se características da língua falada, como pausas (representadas pelas reticências), que podem tanto ser indicativas de espaço de tempo para se planejar ou, em alguns casos, falta de domínio do tópico em discussão; ênfases em vários elementos linguísticos (L1: aBORto/ BEM/ diREItto/ MAS/ aFEte entre outras 23 ocorrências; L2: fiCAR/ soFRENDa/ inTEIra/ DEla entre outras 26 ocorrências), muitas vezes

³ Os nomes dos alunos foram omitidos e inserimos apenas as referências a L1 (Locutor 1) e L2 (Locutor 2).

estratégicas, para marcar, por meio da prosódia, o que se quer que o interlocutor registre na memória. Há asserções, por exemplo, à linha 9, no turno de L1 (ninguém é obriGAdo a ter e depois conviver com isso), mas há argumentos nesse turno, no caso, indicativos da relação de causalidade, às linhas de 10 a 11 (porQUE pode acabar se torNANdo um PEso se a pessoa não está esperando...), tendo em vista o fato de que foram orientados a participar, formulando seus enunciados por meio de proposições e de argumentos em que se localizassem operadores argumentativos.

O que acabamos de assinalar encaminha para a correlação língua falada e argumentação – no caso, via gênero debate. Com o exposto, queremos dar relevo ao fato de que o aprendizado do gênero discursivo caminha em paralelo ou depende muito dos conhecimentos de questões de língua falada, tanto da parte do professor, quanto dos alunos.

5 O DEBATE NA MÍDIA FALADA

Em pesquisas que vimos realizando desde 2003, tivemos oportunidade de descrever e analisar debates na mídia falada em diferentes suportes (rádio, TV) e na mídia impressa.

No ensino da argumentação, questões concernentes à Interação, à Negociação e ao Contexto precisam ter espaço. As razões assentam-se na natureza da língua falada, objeto de nossa discussão, e na dinamicidade prevista pelo jogo argumentativo, que é estratégico, demanda negociação entre os interlocutores e diferencia-se de acordo com o contexto em sentido amplo.

A respeito da interação, podemos dizer que ela comporta peculiaridades que se apresentam em relação aos participantes e seus objetivos interacionais. Os estudos a ela relacionados vêm apontando para o fato de que o processo interativo funda-se na negociação, na busca de acordos, conforme destaca Kerbrat-Orecchio, desde seus trabalhos de 1984: “O exercício da fala implica normalmente vários participantes – os quais exercem permanentemente uns sobre os outros uma rede de influências mútuas: falar é trocar, e é mudar trocando”. (2006, p. 54-55)

É possível dizer, com Marcuschi (1986) e Fávero et. al. (2010), que as práticas interacionais correspondem a processos, tendo em vista as estruturas organizacionais, a sequencialidade em que ocorrem em tempos e espaços definidos e o modo como as ações de linguagem constituem-se. Além do mais, compreendemos que cada interação é única, não se repete, por se desenvolver de acordo com as características dos participantes, seus papéis institucionalizados, as regras que estão em jogo e o momento sócio-histórico-político em que se realiza.

Desse modo, uma vez que se mudam as condições de produção, de circulação e de recepção, processos interacionais apresentam-se de modo específico e tendem a ser entendidos como naturais. Estudos de Brown e Levinson (1987) referem-se aos modos de dizer como parte da própria essência das relações sociais. A maneira que se expõe opinião, portanto, reflete como as interações tendem a ser encaminhadas.

Observa-se ainda que a apresentação e a manutenção de pontos de vista diferentes podem exigir ajustes entre os interlocutores, tendo em vista quem sejam os participantes da interação e seus objetivos. A retomada de estudos de Goffman (1967) sobre essa questão permite compreender que, ao ocorrer uma divergência, os interlocutores reagem, iniciam uma negociação que pode resultar em acordo ou em desacordo. Há que se destacar a necessidade de se chegar a um acordo, para que a interação se encerre, ainda que os interlocutores, após várias iniciativas de negociação, entendam que a única possibilidade de acordo seja a observação de que é impossível alcançá-lo.

Podemos, então, afirmar que acordo e desacordo são constitutivos da interação verbal e seu encaminhamento depende de quem sejam os interlocutores, dos objetivos da interação, do contexto em que se desenvolve a ação, das regras que determinado evento comporta e das normas sociais estabelecidas, por um grupo, por determinada cultura (Aquino, 2004).

Apresentação e a manutenção de pontos de vista diferentes podem exigir ajustes entre os interlocutores, tendo em vista quem sejam os participantes da interação e seus objetivos.

5.1 Debate radiofônico – Caracterização

O discurso radiofônico apresenta uma configuração decorrente de decisões da emissora que o veicula. Esse formato obedece ao perfil do programa que prevê um público rádio-ouvinte específico, em horário também específico, como é o caso do *Liberdade de Expressão*, transmitido pela CBN.

Trata-se de debate curto (05'), com encaminhamento dinâmico. Os temas selecionados – sempre voltados a algo que esteja ocorrendo no país ou no mundo – e as posições inesperadas de participantes que frequentemente, apresentam posições contrárias, denotam uma interação, muitas vezes, amena, perceptível, sobretudo, pela ausência de sobreposições ou assaltos ao turno.

Os dados contextuais dão o contorno a esse discurso que apresenta marcas características da língua falada. O programa, transmitido em 15/02/2007, teve como participantes o apresentador (moderador) Heródoto Barbero e os

convidados conhecidos ou reconhecidos pelos ouvintes como personalidades respeitadas: Carlos Heitor Cony que é jornalista, escritor, membro da Academia Brasileira de Letras; e Xexéo é jornalista de O Globo, um dos jornais de maior circulação no país. O tema em discussão era “O que mais surpreende na Humanidade”. Se retomarmos as formulações iniciais desse programa, observamos o que se apresenta a seguir:

Heródoto – (...) foi feita a seguinte pergunta para o Dalai Lama: o que mais o surpreende na humanidade? e o Dalai Lama respondeu: os homens... porque **PERdem** a saúde para juntar dinheiro... e depois **PERdem dinheiro para** recuperar a saúde... e por pensarem ansiosamente no futuro... esQUEcem do presente de tal forma... que acabam por não viver bem NEM o presente NEM o futuro... e **Vivem como** se nunca fossem morrer... e **MORrem como** se nunca tivessem vivido... você gostou da frase Cony?

- Marcas de oralidade: pausas (...), ênfases (PERdem), repetições de elementos linguísticos e de estruturas (perdem X para/perdem X para/ vivem como/morrem como).
- Proposição. Asserção (que surgem nas posições posteriores da interação entre Cony e Xexéo).
- Argumentos: relações de causalidade (porque/por)

Essa atividade de localização dos elementos linguísticos característicos da fala, além do exame do que é proposição e de quais argumentos se apresentam visando à persuasão, seja do interlocutor direto, seja dos rádio-ouvintes, pode contribuir para que se atente às formulações que produzimos durante nossas interações.

Ao analisarmos outro debate veiculado pela mídia falada – rádio CBN –, em que se apresentaram dois deputados, tivemos a interação que os turnos a seguir desvelam. Trata-se dos deputados Rodrigo Maia (L2) e José Eduardo Cardoso (L3) que entram em desacordo em relação ao posicionamento de cada um quanto ao tópico em discussão – o voto secreto. O moderador foi também Heródoto Barbero (L1) que lançou a pergunta, primeiramente a L2 e, depois, a L3.

L1 – **o senhor é favorável** que::... a transparência no voto a abertura dos votos dos deputados né? que está sendo votada em segundo turno na Câmara seja para todos os atos legislativos ou para alguns sim e outros não?

L2 – eu estou:: cada vez mais convencido que para alguns casos sim... (...)

L3 – **sou favorável sim Heródoto...** – e meus cumprimentos ao deputado Rodrigo Maia... nosso amigo... companheiro – **eu sou favorável...** () o relator dessa

proposta de emenda constitucional... e na nossa proposta é que ACABe o voto secreto no Parlamento... não há sentido nenhum uma pessoa ser eleita pelo povo e não prestar contas ao povo de como vota em neNHUma das votações segundo me parece... portanto sou plenamente favorável..

Temos que o Deputado Maia (L2) é favorável, em parte, à transparência do voto. O Deputado Cardoso (L3) entra em desacordo com a posição do Deputado Maia (L2), ao indicar que é favorável, porém, antes de indicar o argumento que justifique sua posição, L3 cumprimenta o adversário político (**e meus cumprimentos ao deputado Rodrigo Maia... nosso amigo... companheiro**) e, com isto, põe em evidência a cortesia em sua interação.

Automaticamente, a formulação de L3, desvela a descortesia de L2. Este participante fica, nesse caso, em posição de inferioridade, pois não o havia cumprimentado, ao iniciar seu turno (**eu estou cada vez mais convencido...**).

Institui-se, para o rádio-ouvinte, o desacordo, decorrente da comparação entre as posições diversas entre os políticos, além de uma interação com marcas de cortesia e descortesia.

L1 (moderador) formula outra pergunta a L2, já deixando implícito que este se refira ao que respondeu L3:

L1 – deputado Rodrigo Maia... o que é que o senhor tem a dizer?

Antes de formular sua resposta, L2 tenta recuperar sua imagem pública, em relação aos cumprimentos que deixou de apresentar em seu turno anterior, e lança elogio a seu adversário político (L3) (**Deputado José Eduardo é um dos deputados que eu... mais respeito na Câmara**), o que configura cortesia.

Em seguida, a partir do uso de conector adversativo, marca sua discordância quanto à posição de seu interlocutor (**mas eu... de fato mantenho minha posição**):

L2 – olha:... Deputado José Eduardo é um dos deputados que eu... mais respeito na Câmara... mas eu... de fato mantenho minha posição

A presença da cortesia não garante, pelo que se apresenta, a ocorrência de um acordo; ela se apresenta para amenizar a interação e para proteger a face de L2 (Deputado Maia).

A cortesia e/ou a descortesia podem, assim, ser utilizadas de modo estratégico pelos participantes de um debate. Detectá-las no âmbito linguístico pode significar possibilidade de identificação e/ou correlação às ações pragmáticas do discurso.

6 AINDA SOBRE A ARGUMENTAÇÃO

A busca pela adesão do(s) interlocutor(s) requer o conhecimento de quem seja(m) esse(s) interlocutor(es), do papel que desempenha(m) socialmente e no discurso, do domínio do tema que esteja em discussão, do conhecimento de questões interacionais e de negociação, além do domínio das estratégias argumentativas.

É sobejamente conhecido o fato de que argumentação só é possível em razão de existirem pontos de vista diferentes entre os interlocutores. Então, ao interagirmos, se quisermos conseguir a adesão de nossos interlocutores, precisamos proceder a uma ação eficaz. Trata-se de um momento significativo no jogo discursivo em que é preciso, antes de tudo, levar em consideração a(s) reação(ões) do(s) outro(s). Para que se obtenha êxito, é preciso, exercitar, observar e administrar nossas ações e a dos interlocutores; é preciso saber negociar.

É importante destacar que um discurso argumentativo constitui-se em relação a outro discurso argumentativo e, por isso, a polêmica pode se instaurar. Estamos sujeitos a refutar e a sermos refutados, sendo, pois, necessário domínio do que esteja ocorrendo em dado contexto.

Buscamos, usualmente, que nosso interlocutor se identifique com o que dizemos e aceite nosso acordo, concorde conosco; para isso, precisamos selecionar o que e como dizemos algo, como desenvolvemos nosso tópico. O modo como os usuários do sistema linguístico organizam suas falas interessa sobremaneira à argumentação, por revelarem estratégias utilizadas. Dentre elas, podemos detectar, muitas vezes, um jogo entre credibilidade e emoção.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (1983 [1958]) discurso é ação e elemento modificador do meio. Se a argumentação age por meios discursivos, torna-se necessário considerar a importância da adaptação do discurso aos efeitos procurados e, nesse sentido, esses estudiosos indicam que a organização do discurso se processará em função desse ponto para o qual convergem a escolha dos argumentos e sua apresentação. A tarefa não parece ser de fácil execução, já que depende de questões que precisam ser observadas e colocam-se como imprescindíveis para que a argumentação ocorra numa escala mínima de ruídos de modo a não se deixar instaurar um discurso pleno de conflitos.

Torna-se necessário, neste ponto, destacar que a noção de estratégia não corresponde a algo fechado e que ocorre sempre na direção de se conseguir o que se pretende do interlocutor. Não existe, pois, um modelo ideal, mas há regularidades no discurso, dado não ser ele caótico e essas regularidades processam-se a partir de uma rede de estratégias.

As estratégias argumentativas mesclam-se com as estratégias de negociação que são responsáveis pelos ajustes durante o processamento da interação.

Na verdade, os diversos argumentos interagem. Não ocorrem aleatoriamente, da mesma forma que nada na conversação é aleatório.

Apresentamos, a seguir, algumas possibilidades de ocorrência de estratégias argumentativas, retomadas de Aquino (1997). Não teremos, aqui, espaço para discuti-las, nem buscamos entendê-las como “leis”; são possibilidades, conforme assinalamos no início do parágrafo.

- I) Figuras retóricas (indicadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1983 [1958])
 - a) de caracterização: definição, perífrase, prolepse, correção
 - b) de presença: repetição
 - c) de comunhão: pronome de primeira pessoa do plural
- II) Outras figuras /recursos:
 - metáfora
 - paródia/ironia
 - pergunta retórica
 - inter-relação de campos lexicais
 - silêncio
 - prosódia

Além disso, como procedimento estratégico, pode-se:

- Antecipar objeções e refutá-las.
- Recordar ao interlocutor um conhecimento que este não tem ou uma ocorrência que não houve, deixando-o, às vezes, em dúvida.
- Formular concessão.
- Entrar em desacordo com o ato enunciativo.
- Apelar para as emoções.
- Empregar com habilidade a ironia (embora aja inversamente se empregada em demasia), a repetição, a correção.
- Proceder à inclusão de elementos importantes ao tópico em discussão.
- Estabelecer comparação ou analogia.
- Proceder à relação de causa e efeito
- Utilizar argumento de autoridade.
- Utilizar argumento com base em dados verídicos.
- Formular pergunta retórica.
- Elaborar pergunta que encaminhe à negação.

6.1 Proposta de atividades

São várias as possibilidades de ação em sala de aula. A sugestão é que se proceda, por exemplo, à:

- Análise das proposições e de argumentos a elas correlacionados.
- Análise das estratégias utilizadas pelos participantes, tanto interacionais, quanto de negociação e argumentativas.
- Análise da construção do objeto de discurso, tendo em vista a argumentação.
- Identificação dos papéis dos interlocutores (modo de organização dos tópicos, formas de sequenciação, tomadas de turno, etc.).
- Análise da polidez e sua organização na fala (como este aspecto interfere de maneira decisiva na qualidade da interação verbal).
- Identificação da fala (no debate) como um fator que contribui para a formação de identidades.

7 CONCLUSÃO

Entendemos que as discussões que se fizeram em torno dos gêneros discursivos, especialmente orientados pelos estudos de Bakhtin (2003 [1979]) e da Linguística de texto, a partir da década de 1960, com reflexos no Brasil duas décadas mais tarde, vêm propiciando um avanço em torno da necessidade que tem a escola de promover o ensino da língua a partir da abordagem de gêneros discursivos.

Nesse sentido, a contribuição aqui apresentada, a partir da proposta de tratar de questões relacionadas à língua falada e aos gêneros textuais em sala de aula, centraliza a posição acima mencionada, observando práticas discursivas em que se destacou o gênero debate, referindo-se a questões de interação, negociação e argumentação.

Não se pode deixar de mencionar o fato de que o trabalho com argumentação direcionado aos gêneros escritos merece o mesmo cuidado dispensado aos gêneros da oralidade. Além disso, a dicotomia fala/escrita nunca foi produtiva – algo já discutido reiteradamente pelos estudiosos da linguagem que valorizam a noção de continuum (cf. Fávero, Andrade, Aquino, 1999).

As discussões em torno da língua falada merecem ser levadas ao ensino com a mesma veemência despertada nos anos 80, entre os estudiosos do discurso que por ela se interessaram, conforme assinalamos. Nesse espaço, os estudos dos gêneros “da ordem do argumentar” podem desempenhar um papel significativo, tendo em vista propiciarem reflexões em torno da oralidade, da interação e da

constituição de uma instância cidadã que se posicione, não só a partir de asserções, mas também que saiba direcionar seu discurso de modo coerente e com propriedade, utilizando-se de estratégias adequadas aos fins previstos.

REFERÊNCIAS

Aquino ZGO. Conversação e conflito – estudo das estratégias discursivas em conversações polêmicas [tese]. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo; 1997.

Aquino ZGO. Elementos de organização do discurso político televisivo: um estudo do gênero debate. VI Congreso de Lingüística General. 3 a 7 de maio de 2004. Santiago de Compostela, Espanha. Santiago de Compostela: Arco/Libros; 2004. p. 3247-3256. Vol. 3.

Bakhtin MM. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin MM. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes; 2003[1979]. p. 261-306.

Barroso T. Gênero textual como objeto de ensino: uma proposta de didatização de gêneros do argumentar. *Signum: Estudos da Linguagem*. 2011;14(2):135-156.

Bezerra MA. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: Dionísio AP, Machado AR, Bezerra MA (Orgs.). Gêneros textuais & ensino. São Paulo: Parábola; 2002. p. 37-47.

Brassart D. Explicatif, argumentatif, descriptif, narratif et quelques autres notes de travail. *Recherches*. 1990;13:21-59.

Brown P, Levinson S. Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press; 1987.

Campos MIB. Textos argumentativos em materiais didáticos: que proposta seguir? *Delta: Documentação de Estudos de Linguística Teórica e Aplicada*. 2011;27(2):219-234.

Dol J. Produire des textes pour mieux comprendre: L'enseignement du discours argumentatif. In: Reuter Y (ed.). *Les interactions lecture – Ecriture*. Berne: Peter Lang; 1994. p. 219-242.

Fávero LL, Andrade MLVO, Aquino ZGO. Oralidade e escrita – perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez; 1999.

Fávero LL, et. al. Interação em diferentes contextos. In: Bentes AC, Leite MQ (Orgs). Linguística de texto e análise da conversação. São Paulo: Cortez; 2010. p. 91-158.

Goffman E. Interaction Ritual. Pantheon: New York; 1967.

Kerbrat-Orecchioni C. Les négociations conversationnelles. Verbum, VII. Nancy: Presses Universitaires Nancy; 1984.

Kerbrat-Orecchioni C. Análise da Conversação. Princípios e métodos. São Paulo: Parábola; 2006.

Leal TF, et al. Entrevistando professoras: o que elas falam sobre o ensino da argumentação? Educação Unisinos. 2010;14(3):195-204.

Leal TF, Morais AG. A argumentação em textos escritos: a criança e a escola. Belo Horizonte: Autêntica; 2006.

Lotti ALFC. Enunciados em jogo: a correlação entre língua e Arte nas aulas de Língua Portuguesa [dissertação]. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo; 2013.

Marcuschi LA. Análise da Conversação. São Paulo: Ática; 1986.

Marcuschi LA. Concepção de língua falada nos manuais de Português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. Trabalhos em Linguística Aplicada. 1997;(30):39-79.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF; 1998.

Perelman C, Olbrechts-Tyteca L. Tratado da argumentação: a nova retórica. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes; 1983 [1958].

São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria da Educação. Fini MI (Coord. Geral), Vieira A (coord. área). 2. ed. São Paulo: Secretaria da Educação; 2012.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Caderno do Aluno: Língua Portuguesa, ensino fundamental, 8ª série/9º ano, volume 1. Fini MI (Coord. Geral), Vieira A (coord. área). São Paulo: Secretaria da Educação; 2014.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Caderno do Professor: Língua Portuguesa, ensino fundamental, 8ª série/9º ano, volume 1 Fini MI (Coord. Geral), Vieira A (coord. área). São Paulo: Secretaria da Educação; 2014.

São Paulo (Estado). Secretaria Municipal de Educação. Cadernos de apoio e aprendizagem: Língua Portuguesa / Programas: Ler e escrever e Orientações curriculares. Livro do Professor. Sexto ano. São Paulo: Fundação Padre Anchieta; 2010.

Schneuwly B, Dolz J. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras; 2004.